



Artigo

Escola e Sociedade em Portugal no Pós-25 de Abril de 1974: Reflexos na Formação de Professores de Artes Visuais

Cláudia Gigante

CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares de Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona
claudiagigante2@gmail.com | ORCID 0009-0004-7690-0707

Resumo

Este artigo, centrado na formação do professor de Artes Visuais no contexto português pós-25 de Abril de 1974, analisa a relação entre escola e sociedade na produção e reprodução das condições de mudança, procurando compreender de que forma as transformações políticas, sociais e culturais desse período influenciaram a formação inicial e a prática profissional desses docentes. A metodologia adotada assume-se como qualitativa, sustentada numa revisão sistemática da literatura em bases académicas como WOS, RCAAP, SCOPUS e EBSCOhost, através da qual foram identificados estudos relevantes sobre o modelo escolar, a "gramática da escola" e as políticas educativas pós-revolucionárias. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços alcançados com a democratização do ensino e com a valorização progressiva da educação artística, persistem limitações significativas, nomeadamente a dificuldade em articular a dimensão teórica e prática da formação, a resistência a inovações pedagógicas e a ainda frágil integração das artes visuais no currículo escolar. Conclui-se que a interação entre escola e sociedade desempenhou um papel determinante na redefinição da formação de professores de Artes Visuais em Portugal, mas que permanece necessária uma atualização contínua para responder às exigências educativas e culturais contemporâneas.



Palavras-chave: Formação de professores; Escola e sociedade; Estado-Nação Moderno; Transformações pós 25 de abril.

Abstract

This article, focused on the training of visual arts teachers in the Portuguese context after April 25, 1974, analyzes the relationship between school and society in the production and reproduction of conditions for change, seeking to understand how the political, social, and cultural transformations of that period influenced the initial training and professional practice of these teachers. The methodology adopted is qualitative, based on a systematic review of the literature in academic databases such as WOS, RCAAP, SCOPUS, and EBSCOhost, through which relevant studies on the school model, the “grammar of the school,” and post-revolutionary educational policies were identified. The results show that, despite the advances achieved with the democratization of education and the progressive valorization of arts education, significant limitations remain, namely the difficulty in articulating the theoretical and practical dimensions of training, resistance to pedagogical innovations, and the still fragile integration of visual arts into the school curriculum. It is concluded that the interaction between school and society played a decisive role in redefining the training of visual arts teachers in Portugal, but that continuous updating remains necessary to respond to contemporary educational and cultural demands.

Keywords: Teacher training; School and society; Modern nation-state; Post-April 25 transformations.

Résumé

Cet article, centré sur la formation des professeurs d'arts plastiques dans le contexte portugais après le 25 avril 1974, analyse la relation entre l'école et la société dans la production et la reproduction des conditions de changement, en cherchant à comprendre comment les transformations politiques, sociales et culturelles de cette période ont influencé la formation initiale et la pratique professionnelle de ces enseignants. La méthodologie adoptée est qualitative, fondée sur une revue systématique de la littérature dans des bases académiques telles que WOS, RCAAP, SCOPUS et EBSCOhost, grâce à laquelle des études pertinentes sur le modèle scolaire, la « grammaire de l'école » et les politiques éducatives post-révolutionnaires ont été identifiées. Les résultats montrent que, malgré les progrès réalisés grâce à la démocratisation de l'enseignement et à la valorisation progressive de l'éducation artistique, des limites importantes persistent, notamment la difficulté à articuler la dimension théorique et pratique de la formation, la résistance aux innovations pédagogiques et l'intégration encore fragile des arts visuels dans le programme scolaire. En conclusion, l'interaction entre l'école



et la société a joué un rôle déterminant dans la redéfinition de la formation des professeurs d'arts visuels au Portugal, mais une mise à jour continue reste nécessaire pour répondre aux exigences éducatives et culturelles contemporaines.

Mots-clés: Formation des enseignants; École et société; État-Nation moderne; Transformations post-25 avril.

Introdução

A relação entre a escola e a sociedade é um tema central nos estudos educacionais pois, por um lado reflete a interação entre essas duas esferas e, por outro lado, analisa como é que a escola desempenha um papel significativo na produção e reprodução das condições de mudança na sociedade. Em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, as transformações políticas, sociais e culturais tiveram um impacto profundo na forma como a escola se relacionou com a sociedade e, em particular, na formação de professores de Artes Visuais.

O problema que orienta esta investigação decorre, assim, da necessidade de compreender de que forma tais mudanças influenciaram a formação inicial e a prática profissional desses docentes. Apesar da relevância das Artes Visuais no desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da identidade cultural, a literatura revela lacunas quanto à análise específica da formação de professores neste período histórico, bem como à avaliação do equilíbrio entre formação teórica e prática, da adaptação aos contextos educativos contemporâneos e da valorização da educação artística no currículo escolar. Em poucas palavras, o presente estudo tem como objetivo procurar compreender de que forma as transformações políticas, sociais e culturais desse período influenciaram a formação inicial e a prática profissional desses docentes.

Com base numa revisão sistemática da literatura, este estudo propõe-se analisar: (i) como o modelo escolar e a “gramática da escola” foram construídos e reproduzidos ao longo do tempo; (ii) de que forma essas estruturas impactaram a formação do professor de Artes Visuais no período pós-25 de Abril; e (iii) como as mudanças políticas, sociais e culturais desse contexto influenciaram as práticas pedagógicas e as políticas de formação docente. Partindo destas questões, formulam-se três hipóteses de trabalho: a) a “gramática da escola” manteve-se relativamente estável, apesar das reformas educativas, revelando padrões de resistência e adaptação; b) o Estado utilizou a



educação como instrumento de consolidação da identidade nacional democrática; e c) a interação entre escola e sociedade desempenhou papel determinante na redefinição da formação de professores de Artes Visuais.

Este estudo contribui, assim, para uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades enfrentados pelos professores de Artes Visuais em Portugal pós-25 de Abril de 1974, bem como para o debate sobre a relação entre escola, sociedade e formação de professores em geral pois, apesar das reformas implementadas, persistem desafios significativos na formação de professores de Artes Visuais, incluindo a necessidade de um equilíbrio entre formação teórica e prática, a adaptação aos contextos educativos contemporâneos e a valorização do papel da arte na sociedade.

Posicionamento Conceptual

Este estudo contribui, assim, para uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades enfrentados pelos professores de Artes Visuais em Portugal pós-25 de Abril de 1974, bem como para o debate sobre a relação entre escola, sociedade e formação de professores em geral pois, apesar das reformas implementadas, persistem desafios significativos na formação de professores de Artes Visuais, incluindo a necessidade de um equilíbrio entre formação teórica e prática, a adaptação aos contextos educativos contemporâneos e a valorização do papel da arte na sociedade. Assim, este estudo pretende analisar as dinâmicas entre escola, sociedade e formação docente no período pós-25 de Abril de 1974, avaliando como as mudanças políticas e sociais influenciaram as práticas pedagógicas e as políticas de formação de professores de Artes Visuais.

Modelo escolar e “gramática da escola”

O conceito de "gramática da escola" introduzido por Tyack e Tobin (1994), destaca as estruturas e regras internalizadas que moldam o ambiente educacional. Assim como na linguagem, onde há uma "gramática padrão", na escola existe uma estrutura rígida que dificulta mudanças significativas. Da mesma forma que a linguagem padrão é lentamente aceite pelo mercado linguístico, a "gramática da escola" é resistente à mudança, estigmatizando abordagens não convencionais (Martínez – Arbelaitz & Gorospe, 2009). Viñao Frago (2006) reforça esta ideia ao



evidenciar que a escolaridade se consolidou como um modelo cultural, com tempos, espaços e rituais que resistem à mudança mesmo perante políticas de inovação.

Em Portugal, o 25 de Abril de 1974 abriu caminho para mudanças estruturais no sistema educativo, mas, como mostra Barroso (2003), a evolução pode ser lida em quatro ciclos: revolução, normalização, reforma e descontentamento. Se o primeiro foi marcado pela intensa participação social e disputas sobre o modelo educativo, o segundo buscou estabilizar e recentralizar o controlo do Estado; o terceiro introduziu reformas curriculares e investimentos na expansão escolar; e o quarto, já no século XXI, revelou o cansaço e o desencanto face às promessas de mudança. Contudo, mesmo atravessando ciclos distintos, a gramática escolar manteve-se relativamente estável: a divisão dos alunos por idades, a fragmentação dos saberes em disciplinas, os horários rígidos e a centralização curricular permaneceram como pilares do sistema.

Fullan (2007) explica que essa estabilidade não resulta apenas de normas formais, mas também de culturas profissionais enraizadas e de crenças docentes que atuam como barreiras à mudança. Assim, reformas *top-down*, ainda que ambiciosas, tendem a esbarrar na prática quotidiana. De forma complementar, Hargreaves e Fullan (2012) defendem que a inovação só é possível quando se aposta no fortalecimento do capital profissional dos professores, o que implica colaboração, participação e autonomia. No caso português, a valorização da educação artística poderia beneficiar desta lógica, pois frequentemente os professores de Artes Visuais enfrentam currículos impostos e pouco espaço de intervenção criativa. Do ponto de vista político, Ball (2001) lembra que os currículos são produtos de disputas ideológicas, mais do que meros instrumentos pedagógicos neutros. Essa análise é pertinente para compreender como a educação artística, embora reconhecida nos discursos oficiais, muitas vezes é secundarizada face a disciplinas centrais, refletindo prioridades político-económicas em detrimento de expressões culturais. Paraskeva (2000) reforça esse argumento no contexto português, ao destacar como o currículo é atravessado por tensões culturais e ideológicas, que determinam não apenas conteúdos, mas também hierarquias de saberes.

Apesar dessa rigidez, é importante reconhecer que a gramática escolar não é completamente imutável. Há espaços de negociação e apropriação local. Como mostram estudos de Hargreaves (2003) e de Earl et al. (2006), práticas inovadoras podem emergir quando professores e



comunidades escolares encontram falhas na estrutura, reinterpretando currículos e adaptando métodos. No ensino das Artes Visuais, isso é visível em experiências que integram tecnologias digitais ou projetos comunitários, embora, como salientam Oliveira e Sousa (2022), tais iniciativas ainda não se consolidem plenamente nas aprendizagens.

Portanto, a análise da gramática escolar permite problematizar o lugar da Educação Artística em Portugal pós-25 de Abril. Se por um lado a persistência dessa estrutura garante continuidade e previsibilidade, por outro limita a flexibilidade pedagógica e a capacidade de inovação. Logo, reconhecer essa ambivalência é fundamental para compreender como a formação de professores de Artes Visuais continua a ser moldada por forças estruturais que ora reforçam a tradição, ora oferecem brechas para transformação.

Estado-Nação moderno e educação

Estado e nação, na ótica de Afonso e Lucio-Villegas (2007), são conceitos e entidades distintas que devem ser compreendidos nas suas próprias historicidades. Nem todas as nações aspiram a constituir o seu próprio Estado, e nem todos os Estados surgem da base de nações preexistentes. Enquanto a conceção inicial do Estado está ligada à organização de sociedades humanas, e sua complexidade varia de acordo com as características e o tamanho dessas sociedades, a nação está relacionada à ideia de partilha entre os membros de uma população de um elemento unificador, que pode ter origem étnica, religiosa, linguística, cultural ou histórica (Candeias, 2010). Mas, embora existam visões divergentes sobre a relação entre Estado e nação, é importante reconhecer que ambos são parte integrante das sociedades modernas, sendo que a fusão entre Estado e nação para formar o Estado-Nação ocorreu gradualmente ao longo do século XVIII (Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

No contexto educacional, o Estado passou a assumir responsabilidades antes atribuídas à Igreja, utilizando a escola como instrumento de coesão social, patriotismo e ordem. Este processo teve implicações diretas na formação docente: antes de 1974, em Portugal, os professores de Artes Visuais muitas vezes não possuíam formação específica completa, refletindo uma educação prescritiva e padronizada, voltada apenas à transmissão técnica de conteúdos (Moita et al., 2021;



Castro, 2005). A escola funcionava como um espaço de reprodução de conhecimentos, sem estimular criatividade ou reflexão crítica.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reforçou o papel do Estado na educação, estabelecendo a escolaridade básica como obrigatória, gratuita e universal, e vinculando a educação à formação cidadã e à identidade nacional. Apesar dessa legislação, a realidade histórica da formação de professores de Artes Visuais mostra limitações: antes de 1974, muitos docentes lecionavam com formação mínima, frequentemente restrita à aprovação em disciplinas específicas, sem ênfase na pedagogia ou na criatividade (Moita et al., 2021). Relatos da época evidenciam o carácter prescritivo da educação: “O professor dava e o aluno recebia. Somente acumulava o que poderia apresentar nas avaliações” (Castro, 2005, p. 5). Esse quadro indica que, embora a escola tivesse um papel central na identidade nacional, a prática pedagógica permanecia limitada, distanciando-se da idealização teórica do Estado-Nação.

Após o 25 de abril de 1974, a formação em Artes Visuais passou a adotar um modelo de ateliê/estúdio, integrando prática e teoria e valorizando a reflexão crítica e a criatividade. A implementação do Processo de Bolonha no ensino superior português buscou harmonizar currículos com padrões europeus, promovendo mobilidade e equivalência acadêmica (Palhares, 2022). Entretanto, a padronização trouxe desafios: embora beneficie a profissionalização, também pode reduzir a consideração das especificidades culturais e históricas portuguesas. Observa-se, por exemplo, que alguns planos curriculares adaptados ao Processo de Bolonha ainda enfrentam dificuldades em incorporar tradições artísticas locais (Escola Superior Artística do Porto, 2009).

Analisando criticamente, percebe-se uma tensão constante entre a normatização internacional e a preservação da identidade nacional. A formação de professores de Artes Visuais não se limita à transmissão técnica; é simultaneamente um campo de construção cultural, política e social. A aplicação das leis e programas europeus evidencia que a autoridade estatal molda, mas não determina, a experiência pedagógica; fatores históricos, recursos e contextos locais desempenham papel central na efetiva implementação do ensino artístico.

Portanto, a educação artística em Portugal ilustra como o Estado-Nação utiliza a escola para promover identidade e coesão social, mas também revela desafios específicos na formação docente: equilibrar padrões internacionais com práticas culturais locais, estimular criatividade e



reflexão crítica, e responder às exigências de uma sociedade em transformação, o que evidencia a importância de uma voz crítica do pesquisador, que conecta a teoria geral à experiência concreta e específica da formação em Artes Visuais.

Escola e sociedade na formação do professor de Artes Visuais

A educação funciona como um reflexo fiel da sociedade, capturando os seus valores, aspirações e ideais. Portanto, está intrinsecamente ligada a um ideal e está sujeita a críticas e insatisfação, pois não pode ser inflexível diante das mudanças sociais (Castro, 2005). Segundo Valle (1997), a educação precisa de se renovar constantemente, questionar-se e reinventar-se diariamente para sobreviver. Assim, os valores sociais desempenham um papel fundamental em determinar a direção que a escola e a educação devem seguir durante o seu processo de reinvenção (Castro, 2005).

De igual modo, a interação entre escola e sociedade desempenha um papel fundamental na formação do professor de Artes Visuais. A escola, como instituição social, reflete e reproduz valores, normas e práticas culturais da sociedade em que está inserida. Da mesma forma, a sociedade influencia diretamente o conteúdo e os métodos de ensino adotados pela escola. No contexto da formação do professor de Artes Visuais, essa interação se manifesta de várias maneiras, quer no currículo e conteúdo programático, na prática pedagógica e, por sua vez, nos desafios e tendências atuais.

No caso português, a formação docente foi moldada pelas mudanças políticas desde o 25 de Abril e pela consolidação de um sistema educativo democrático (Barroso, 2003; Moita et al., 2021). As reformas curriculares introduzidas a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 já sinalizavam a urgência de integrar abordagens mais flexíveis, mas a prática escolar manteve traços da chamada “gramática da escola”, pouco favorável à inovação (Tyack & Tobin, 1994). Assim, persiste o desafio de formar professores capazes de conciliar os fundamentos disciplinares com metodologias centradas no aluno e abertas ao diálogo com a sociedade contemporânea.

Alguns exemplos concretos dessa tensão surgem no ensino das Artes Visuais. Apesar da valorização crescente da arte contemporânea e das tecnologias digitais no currículo oficial, muitos



docentes relatam dificuldades em integrá-las de forma significativa na sala de aula (Vasconcelos et al., 2014; Oliveira & Sousa, 2022). Projetos educativos baseados em práticas colaborativas, como oficinas de arte comunitária ou trabalhos interdisciplinares com recursos multimédia, mostram caminhos alternativos que aproximam a escola da realidade social e cultural dos alunos (Downing, 2005). No entanto, tais experiências ainda permanecem periféricas.

Do ponto de vista crítico, a formação inicial de professores de Artes Visuais precisa assumir a contradição entre tradição e inovação. Se, por um lado, é essencial garantir domínio técnico e histórico das artes, por outro, é urgente criar condições para que o futuro professor desenvolva competências reflexivas, tecnológicas e criativas que lhe permitam atuar em cenários de constante mudança. Esse equilíbrio só será possível se a escola deixar de ser entendida como simples reflexo da sociedade e passar a ser reconhecida como espaço de intervenção social e cultural.

Reflexão sobre a formação de professores de Artes Visuais em Portugal no pós 25 de abril de 1974

A Revolução de 25 de Abril de 1974 marcou um ponto de viragem na educação em Portugal, levando a uma reestruturação profunda do ensino e da formação de professores. No campo das Artes Visuais, as mudanças refletiram-se na reformulação curricular, na redefinição do perfil docente e na adoção de metodologias pedagógicas mais centradas na criatividade e na expressão individual dos alunos (Brito, 2015). Durante o Estado Novo, a educação artística estava rigidamente estruturada, com um foco na reprodução técnica e pouca margem para a experimentação e, com a democratização do ensino, passou a dar-se maior importância à integração da prática artística com uma formação pedagógica sólida (Sousa, 2008).

Um dos principais desafios no período pós-revolucionário foi encontrar um equilíbrio entre a formação artística e a formação pedagógica dos professores. Durante décadas, a docência das Artes Visuais foi relegada a um papel secundário, com pouca ênfase na qualificação específica dos professores para o ensino artístico (Sousa, 2008) e, com a introdução de novas políticas educacionais procurou colmatar esta lacuna, promovendo um ensino mais reflexivo e menos tecnicista, onde os professores não apenas transmitiam técnicas, mas também incentivavam a experimentação e o pensamento crítico (Sousa, 2008).



As reformas curriculares implementadas após 1974 foram fundamentais para consolidar uma nova visão da educação artística. O ensino passou a integrar metodologias interdisciplinares que aproximavam teoria e prática (Brito, 2015). A criação de cursos em instituições como a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa evidencia o esforço em alinhar o ensino artístico com as necessidades da sociedade contemporânea. Contudo, nem sempre as intenções reformistas se concretizaram plenamente: embora os programas oficiais destacassem a criatividade e a participação ativa do aluno, muitas práticas pedagógicas permaneceram marcadas pela reprodução técnica e pela resistência docente às mudanças (Santos, 2008). Assim, observa-se uma discrepância entre os ideais das reformas e a sua aplicação concreta no quotidiano escolar. Ademais, a fusão dos sistemas liceal e técnico também impulsionou novas abordagens, ao promover uma visão mais holística das Artes Visuais no currículo, onde reformas como a introdução da disciplina de Movimento, Música e Drama no ensino básico demonstram o esforço em democratizar o acesso à educação artística (MOVEA, 2023). No entanto, a escassez de recursos, a falta de formação específica de alguns docentes e a desigualdade regional limitaram a consolidação dessas práticas.

Na formação de professores, destacaram-se os estágios pedagógicos e as profissionalizações em exercício, que procuraram preparar os docentes para responder às novas exigências educativas (Sousa, 2008). A criação de associações como o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MOVEA), em 1994, refletiu a crescente valorização da educação artística e a luta por reconhecimento institucional (MOVEA, 2023). A nível internacional, Day (1997) e Efland (1995) já defendiam que a formação docente deveria ir além da instrução técnica, preparando os professores para contextos diversos e para estimular a expressão individual. Essa convergência evidencia que as reformas portuguesas não ocorreram de forma isolada, mas dialogaram com tendências globais.

Atualmente, a formação de professores de Artes Visuais continua a evoluir com a integração de tecnologias digitais e novas práticas pedagógicas. Martins (2021) mostra que o desenvolvimento de competências digitais é essencial para formar docentes capazes de atuar em rede e adaptar-se a contextos de aprendizagem cada vez mais híbridos. Mas, apesar dos avanços, desafios como a



resistência a mudanças metodológicas, a precariedade da formação contínua e a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos persistem (Santos, 2008).

Em síntese, o percurso histórico da formação de professores de Artes Visuais em Portugal evidencia avanços significativos desde o 25 de Abril, sobretudo no reconhecimento da criatividade e da pedagogia reflexiva. Porém, as limitações estruturais, a desigual aplicação das reformas e a lacuna entre teoria e prática demonstram que ainda há um longo caminho a percorrer. Assim, as políticas futuras devem investir não apenas na atualização curricular, mas também em programas de formação contínua que respondam às necessidades reais das escolas e dos docentes, valorizando tanto a inovação pedagógica quanto a equidade no acesso à educação artística.

Enquadramento Metodológico

O presente estudo assume uma abordagem qualitativa, sustentada na revisão sistemática de literatura e na análise de conteúdo, metodologias reconhecidas no campo da investigação em educação (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014; Bardin, 1995; Moher et al., 2009). A escolha desta tipologia de pesquisa decorre da sua adequação a estudos que procuram interpretar fenómenos sociais e educacionais com um certo grau de profundidade, uma vez que permite, por um lado, reduzir vieses e assegurar a objetividade dos dados, e, por outro, desenvolver interpretações críticas e contextualizadas (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014). Tal combinação metodológica revela-se pertinente para o presente artigo, dado que o mesmo procura compreender os modos como a formação de professores de Artes Visuais se configurou no período pós-25 de Abril de 1974, em estreita articulação com o modelo escolar e com a chamada “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994; Martínez-Arbelaitz & Gorospe, 2009; Gomes, Pires & Alves, 2021).

O processo de recolha de dados foi realizado em bases académicas reconhecidas pela sua relevância e abrangência, designadamente a WOS (Web of Science), a RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), a SCOPUS e a EBSCOhost. A opção por estas bases justifica-se pela sua representatividade tanto no contexto internacional quanto no português, assegurando o acesso a estudos com elevado rigor científico e impacto na área da educação artística e da formação de professores. Como observa Amado (2014), a credibilidade das fontes



consultadas é condição essencial para a firmeza da pesquisa qualitativa, sendo a seleção criteriosa das bases de dados um passo metodológico fundamental.

A estratégia de pesquisa foi delineada de modo a garantir amplitude e, simultaneamente, pertinência em relação ao objeto de estudo. Foram utilizadas palavras-chave como “formação de professores de Artes Visuais”, “currículo de Artes Visuais”, “desenvolvimento profissional docente” e “educação artística contemporânea”, associadas por meio de operadores booleanos (AND, OR) de forma a ampliar e refinar a procura. Considerou-se como recorte temporal o período compreendido entre 1974, data da Revolução dos Cravos, e 2023, ano de conclusão da pesquisa, em virtude da relevância desse marco histórico para a redefinição das políticas educativas em Portugal (Campos, 1979; Pereira, 2014; Lima, 2014), tendo sido admitidas publicações em diversas línguas, assegurando assim um leque mais abrangente de estudos sem comprometer a consistência da análise.

Os critérios de inclusão definiram que seriam selecionados artigos, livros e capítulos que abordassem diretamente a formação de professores de Artes Visuais, a construção curricular das Artes, o desenvolvimento profissional docente e/ou a educação artística em Portugal no período em questão, desde que publicados em fontes científicas reconhecidas e sujeitas a revisão por pares. Como critérios de exclusão, foram eliminadas publicações que não se enquadravam no recorte temporal estabelecido, estudos sem relação direta com a temática investigada e documentos desprovidos de rigor científico (como textos de opinião e resenhas). A definição explícita desses critérios, conforme sublinham Moher et al. (2009), é indispensável para assegurar a transparência e a replicabilidade de revisões sistemáticas.

O processo de seleção dos estudos desenvolveu-se em três etapas. A primeira correspondeu à identificação de todas as publicações recuperadas a partir das palavras-chave e combinações booleanas nas diferentes bases de dados. Na segunda etapa, de triagem, foram removidos os duplicados e realizadas leituras de títulos e resumos, a fim de excluir os trabalhos que não apresentavam relação direta com os objetivos da investigação. A terceira etapa, de elegibilidade e inclusão, consistiu na leitura integral dos textos pré-selecionados, permitindo a seleção final apenas daqueles que cumpriam rigorosamente os critérios definidos.



Após a seleção, os estudos foram submetidos a um processo de análise de conteúdo, inspirado na metodologia de Bardin (1995), que compreende a organização dos dados em categorias e a interpretação crítica dos sentidos nas emergentes. As categorias foram construídas a partir dos conceitos recorrentes nos textos, organizando-se em torno de eixos como a evolução histórica do currículo de Artes Visuais (Brito, 2015; Roldão, 2010), a articulação entre formação artística e pedagógica (Sousa, 2008; Sousa, 2016; Gigante, 2024), o perfil e a identidade profissional do professor de Artes Visuais (Palhares, 2022; Nôvoa, 2009; Perrenoud, 2001), os desafios contemporâneos da educação artística (Oliveira & Sousa, 2022; Moita et al., 2021; Jesus & Azevedo, 2020), bem como as abordagens pedagógicas inovadoras e as transformações recentes na formação docente (Downing, 2005; Gude, 2007; Freedman, 2003).

A partir desse percurso metodológico, torna-se possível articular a objetividade proporcionada pela revisão sistemática de literatura, que garante transparência e replicabilidade, com a profundidade interpretativa da análise qualitativa, que permite compreender de forma crítica e contextualizada a relação entre escola, sociedade e formação de professores de Artes Visuais em Portugal. Como etapa complementar, de seguida, é apresentada uma tabela síntese com os estudos analisados, a fim de facilitar a visualização do percurso metodológico e reforçar a clareza da exposição.

Tabela 1 – Síntese dos estudos analisados

Autor(es)	Ano	Objetivo	Resultados principais	Relevância para o estudo
Afonso, A. M. & Lucio-Villegas, E.	2007	Analisar a relação entre Estado, educação e cidadania em transição.	Identificam transformações nas políticas educativas e cidadania.	Contextualiza mudanças pós-25 de Abril e impacto na educação.
Alves, J. M. & Baptista, C.	2018	Refletir sobre a urgência de reinventar a escola.	Destacam necessidade de inovação e adaptação social.	Relaciona-se com desafios contemporâneos da educação artística.
Anderson, B.	2006	Discutir a construção de comunidades imaginadas e nacionalismo.	Mostra como a educação contribui para identidade nacional.	Oferece contexto histórico-social para análise da escola portuguesa.
Barroso, J.	2003	Examinar a organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal.	Analisa evolução normativa e impactos pedagógicos.	Fornece base histórica para compreensão do currículo.



Bernet, J. T.	1999	Investigar a educação não formal e cidades educadoras.	Aponta perspetivas analítica e globalizadora da educação.	Contextualiza práticas educativas fora do currículo formal.
Boyer, E. L.	1985	Analizar a educação secundária nos EUA.	Relata desafios estruturais do ensino secundário.	Permite comparação internacional de modelos escolares.
Brito, M. C.	2015	Examinar evolução das disciplinas de desenho e educação visual em Portugal.	Mostra transição da alienação para maior imersão no real.	Fundamenta compreensão histórica do currículo de Artes Visuais.
Campos, B. P.	1979	Analizar políticas de formação de professores após 25 de Abril.	Identifica estratégias de implementação e impactos políticos.	Base histórica para estudo da formação de professores.
Canário, R.	2005	Refletir sobre exclusão social na escola.	Evidencia desigualdades e barreiras educativas.	Apoia análise de desafios sociais na formação docente.
Candeias, A.	2010	Investigar modernidade e cultura escrita em Portugal (séculos XIX–XX).	Destaca relações entre população, economia, política e educação.	Contexto histórico-cultural do ensino e currículo.
Castro, A. F.	2005	Discutir arte e informática na “gramática” da escola.	Propõe integração de novas tecnologias no currículo.	Apoia análise de inovação na educação artística.
dos Santos Gigante, C. M.	2024	Apresentar novas perspetivas do currículo da formação de professores de Artes Visuais.	Destaca desafios contemporâneos e propostas curriculares.	Atualiza debate sobre formação de professores em Portugal.
Downing, D.	2005	Questionar conteúdos do ensino de arte.	Mostra tensões entre tradição e inovação.	Contribui para reflexão sobre currículo de Artes Visuais.
Efland, A.	1995	Analizar mudanças na conceção do ensino de arte.	Identifica evolução de paradigmas educacionais.	Fundamenta análise histórica e pedagógica da arte.
Eisner, E. W.	2002	Explorar relação entre artes e criação do pensamento.	Destaca importância das artes no desenvolvimento cognitivo.	Fundamenta relevância das artes no currículo escolar.
Fiolhais, C.	2010	Discutir ensino e aprendizagem no século XXI.	Aponta desafios da educação contemporânea.	Contextualiza inovação educativa.
Freedman, K.	2003	Analizar ensino da cultura visual.	Destaca integração de estética, currículo e sociedade.	Suporte para discussão de abordagens pedagógicas inovadoras.



Gaudelius, Y. & Speirs, P.	2002	Explorar questões contemporâneas na educação artística.	Identifica desafios e tendências no ensino de arte.	Apoia análise de práticas pedagógicas atuais.
Gude, O.	2007	Propor princípios para currículo artístico do século XXI.	Aponta abordagens inovadoras e contemporâneas.	Apoia análise sobre paradigmas emergentes.
Gomes, E. X., Pires, A. L. O., & Alves, M. G.	2021	Analisar reconfigurações da gramática escolar.	Identifica permanências e mudanças nas práticas educativas.	Atualiza debate sobre gramática escolar em Portugal.
Graça, E.	2007	Examinar políticas públicas em educação.	Analisa impactos das políticas nas escolas.	Contextualiza relação entre políticas e formação docente.
Greene, M.	1995	Refletir sobre educação, artes e mudança social.	Destaca papel das artes na transformação social.	Fundamenta abordagem crítica e reflexiva do estudo.
Jesus, P. & Azevedo, J.	2020	Analizar inovação educacional.	Define conceitos, motivos e contexto da inovação.	Suporte para análise de abordagens pedagógicas inovadoras.
Lima, L. C.	2014	Analizar decisões educacionais pós-25 de Abril.	Destaca centros e periferias de poder na gestão escolar.	Contextualiza formação docente e mudanças curriculares.
Martínez-Arbelaitz, A. & Gorospe, J. M. C.	2009	Avaliar possibilidade de mudança na gramática escolar.	Identifica fatores que facilitam ou dificultam mudanças.	Fundamenta análise de reformas curriculares.
Martins, E. C.	2004	Revisar historiografia do sistema escolar em Portugal.	Apresenta evolução histórica e conceitos-chave.	Fornece base histórica do estudo.
McLaren, P.	1998	Introduzir pedagogia crítica na educação.	Destaca práticas educativas e questões sociais.	Apoia abordagem crítica e reflexiva da formação docente.
Moita, M., Conceição, J., & Gil, F.	2021	Discutir modelos de educação artística e visual.	Destacam abordagens inovadoras e tendências emergentes.	Apoia análise sobre práticas pedagógicas inovadoras.
MOVEA	2023	Fornecer cronologia histórica da educação artística.	Apresenta eventos-chave e marcos legislativos.	Contextualiza histórico da formação docente em Artes Visuais.
Nóvoa, A.	1998	Explorar história e comparação da educação.	Analisa evolução da escola e práticas pedagógicas.	Fundamenta análise histórica e conceitual.
Nóvoa, A.	2009	Examinar formação de professores e profissão docente.	Destaca desafios na professionalização docente.	Base para análise de identidade e formação do professor.



Nóvoa, A.	2022	Discutir proteção, valorização e transformação da escola.	Evidencia políticas de valorização docente.	Apoia reflexão sobre papel do professor na educação contemporânea.
Pacheco, J.	2003	Analizar educação e práticas pedagógicas.	Destaca equilíbrio entre rigor e democracia.	Contextualiza práticas docentes e currículo.
Palhares, S.	2022	Estudar perfil do professor de arte.	Identifica competências e desafios atuais.	Apoia análise sobre identidade profissional.
Pereira, R.	2014	Analizar educação em Portugal (1974–2014).	Destaca tempos, ideias e combates educacionais.	Contextualiza formação docente e mudanças curriculares.
Perrenoud, P.	2001	Apresentar prática reflexiva no ofício do professor.	Destaca profissionalização e raciocínio pedagógico.	Suporte teórico para análise da prática docente.
Oliveira, M. & Sousa, A.	2022	Discutir educação artística contemporânea.	Relaciona educação artística com sociedades sustentáveis.	Apoia análise de desafios contemporâneos.
Roldão, M. C.	2010	Refletir sobre currículo e formação docente.	Evidencia relações entre teoria e prática.	Suporte para análise crítica do ensino e currículo.
Sniesko, M. E. & Rios, T. A.	2004	Analizar origem da escola no Estado moderno.	Destaca escola como espaço de lutas sociais.	Contextualiza formação docente e estrutura escolar.
Sousa, A. T. L. de	2008	Traçar perfil histórico do professor de Artes Visuais.	Identifica continuidades e transformações.	Base para análise de identidade profissional.
Sousa, I.	2016	Estudar novos paradigmas e práticas na didática de Artes Visuais.	Aponta mudanças nas práticas pedagógicas.	Apoia análise de inovação pedagógica.
Tyack, D. & Tobin, W.	1994	Analizar persistência da “gramática da escola”.	Mostram dificuldades estruturais na mudança escolar.	Fundamenta conceito de “gramática da escola”.
Terrén, E.	1999	Discutir educação e modernidade.	Analisa tensão entre utopia e burocracia.	Apoia reflexão sobre reformas educacionais.
Valle, L.	1997	Examinar a “escola imaginária”.	Destaca conceções ideais e reais da escola.	Fundamenta análise de percepção e prática escolar.
Vasconcelos, M. C., Duarte, J., & Bahia, S.	2014	Apresentar nota introdutória sobre educação.	Contextualiza estudos e debates educativos.	Suporte geral para contextualização do estudo.



Hipóteses de investigação

Assumindo o propósito de responder à questão de partida – “como é que o modelo escolar e a 'gramática da escola' foram construídos e reproduzidos ao longo do tempo, e de que forma essas estruturas impactaram a formação do professor de Artes Visuais no período pós-25 de Abril de 1974 em Portugal, bem como de perceber como é que as mudanças políticas, sociais e culturais desse período influenciaram a relação entre escola e sociedade na formação e prática profissional desses professores” foram elaboradas três hipóteses de investigação, a saber:

- Hipótese 1: a análise das mudanças na "gramática da escola" após o 25 de Abril de 1974 em Portugal revelará padrões de resistência e adaptação às reformas educacionais, refletindo as dinâmicas políticas e sociais da época;
- Hipótese 2: o estudo da influência do Estado-Nação na educação em Portugal pós-25 de Abril de 1974 mostrará como as políticas educacionais foram utilizadas para promover uma identidade nacional coesa e consolidar a autoridade estatal dentro do contexto da construção do Estado-Nação;
- Hipótese 3: investigar a interação entre escola e sociedade na formação do professor de Artes Visuais após o 25 de Abril de 1974 em Portugal permitirá entender como as mudanças sociais e culturais influenciaram a prática pedagógica e os métodos de ensino nessa disciplina, bem como identificar estratégias para promover uma formação mais alinhada com as necessidades e interesses dos alunos e da comunidade em geral.

Análise e Discussão dos Dados

As hipóteses apresentadas neste estudo constituem proposições fundamentadas que refletem possíveis respostas à questão de investigação, orientando a análise crítica das dinâmicas educacionais em Portugal após o 25 de Abril de 1974. A análise dessas hipóteses permite uma compreensão das transformações ocorridas na "gramática da escola", da influência do Estado-Nação na educação e da interação entre escola e sociedade na formação do professor de Artes Visuais. Assim, a análise não apenas descreve mudanças históricas, mas também interpreta como



fatores políticos, sociais e culturais moldaram a prática pedagógica e as políticas educativas durante este período.

A literatura evidencia que a “gramática da escola” (hipótese 1), constitui uma estrutura fortemente resistente à mudança. Tyack e Tobin (1994) descrevem-na como um padrão histórico que tende a preservar práticas, mesmo diante de reformas educacionais, sendo que essa resistência, também identificada nos ciclos de mudança do sistema educativo português por Barroso (2003), reflete as dinâmicas políticas e sociais da época.

No caso português, após o 25 de Abril, os esforços de democratização do ensino enfrentaram obstáculos significativos. Nóvoa (1992) observa que a resistência docente não se limitou a divergências ideológicas, mas decorreu igualmente da falta de preparação para aplicar novas metodologias pedagógicas. O corpo docente, formado num contexto autoritário e transmissivo, não possuía formação continuada adequada, o que, segundo Pacheco (2003), dificultou a implementação das reformas. Esse problema não foi exclusivo de Portugal: Eisner (2002) sublinha que, em qualquer contexto, reformas educacionais fracassam quando não vêm acompanhadas de suporte efetivo aos professores. No caso português, Fiolhais (2010) aponta que, apesar das reformas curriculares, barreiras institucionais e culturais limitaram sua plena concretização, criando desigualdades entre escolas, quando Sousa (2016) acrescenta que a mudança foi desigual, pois nem todas as instituições conseguiram adaptar-se ao mesmo ritmo, perpetuando disparidades na adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Deste modo, a transformação da “gramática da escola” no ensino das Artes Visuais não se processou de forma linear, mas por avanços e recuos. Embora houvesse intenção de democratizar e modernizar, a rigidez institucional e a falta de apoio docente criaram tensões entre continuidade e inovação.

Tabela 2

Hipótese 1 (gramática da escola)

Reformas propostas	Resistências observadas	Avanços alcançados	Limitações persistentes
Democratização curricular pós-1974	Resistência docente (Nóvoa, 1992)	Reconfiguração gradual do sistema (Fiolhais, 2010)	Desigualdade entre instituições (Sousa, 2016)



Após a Revolução de 25 de Abril (hipótese 2), o Estado português assumiu a educação como eixo estratégico para consolidar a democracia e construir uma identidade nacional renovada. Nóvoa (1992) destaca que a democratização do ensino se tornou prioridade, tanto na ampliação do acesso como na formação de cidadãos comprometidos com os valores emergentes de liberdade, igualdade e participação. Todavia, como observa Lima (2014), esse processo foi marcado pela centralização das decisões, limitando a efetiva participação das comunidades escolares. As reformas educacionais procuraram romper com a estagnação do Estado Novo, promovendo uma nova cidadania democrática. Pacheco (2003) evidencia que tais reformas tinham o duplo objetivo de alargar o acesso e de difundir ideais republicanos, transformando a escola em espaço de legitimação do novo regime. Essa lógica aproxima-se da conceção de Anderson (2006), para quem a educação constitui um mecanismo fundamental de “imaginação nacional”, capaz de gerar coesão social e sentimento de pertença coletiva.

No caso português, Graça (2007) mostra como os currículos foram reformulados para incorporar valores da Revolução e transmitir uma nova memória nacional. No entanto, a implementação enfrentou limites concretos, em particular no que se refere à formação de professores e à capacidade de adaptação das instituições às novas exigências sociais (Martins, 2004). Além disso, como alerta Pereira (2014), as opções educativas das últimas décadas revelaram também contradições, refletindo tendências globais e expondo uma crise estrutural do sistema. A par disso, Campos (1979) já identificava que a formação docente era um dos pilares das reformas, mas alertava que a ausência de investimento consistente em recursos humanos e materiais poderia comprometer a efetividade do projeto educativo. Essa previsão confirmou-se: embora a educação tenha sido utilizada como instrumento de coesão nacional e de legitimação do Estado democrático, as limitações práticas – desde insuficiências na formação inicial até desigualdades regionais – condicionaram a concretização plena desses ideais.

Assim, a análise da hipótese 2 revela tensões entre intenção e prática: de um lado, a escola como espaço de construção de uma identidade nacional democrática; de outro, as falhas de execução e os constrangimentos estruturais que impediram que a democratização fosse plenamente efetivada.

**Tabela 3***Hipótese 2 (Estado-Nação e educação)*

Objetivos políticos	Estratégias educativas	Resultados positivos	Falhas/Contradições
Construção da identidade nacional	Reformulação curricular (Graça, 2007)	Expansão do acesso e legitimação democrática (Nóvoa, 1992)	Centralização excessiva e falhas na formação docente (Lima, 2014; Martins, 2004)

De facto, a Revolução de 25 de Abril representou um marco na formação de professores de Artes Visuais, promovendo a democratização do ensino artístico e a valorização da educação como espaço de expressão individual e consciência crítica (hipótese 3). Sousa (2008) observa que, antes da revolução, o ensino das artes era elitista e afastado das realidades sociais; após 1974, passou a ser reconhecido como ferramenta para ampliar a criatividade e a cidadania crítica. Essa mudança é reforçada por Palhares (2022) e por Eisner (2002), que destacam o papel da educação artística na formação de sujeitos mais reflexivos e socialmente participativos.

Contudo, a integração entre a formação artística e pedagógica revelou-se problemática. Sousa (2010) aponta que, apesar das reformas, persistiram dificuldades em articular teoria e prática, limitando a inovação pedagógica e, a par desse autor, Gaudelius e Speirs (2002) e Gude (2007) sublinham a necessidade de currículos que desenvolvessem não apenas competências técnicas, mas também criatividade e pensamento crítico, condição essencial para alinhar o ensino às expectativas dos alunos e às demandas da comunidade. Downing (2005) reforça que a incorporação de novas metodologias é indispensável para preparar professores capazes de responder a uma sociedade em constante transformação. Ao mesmo tempo, a formação docente enfrentou tensões entre tradição e inovação pois, embora tenham sido introduzidas abordagens pedagógicas mais participativas e centradas na prática de estúdio, ainda coexistem métodos tradicionais fortemente enraizados, sendo que a educação artística deve adaptar-se continuamente às novas formas de cultura visual, incluindo tecnologias digitais e cultura popular — desafio que também se coloca em Portugal (Freedman, 2003; Vasconcelos et al., 2014).

Assim, a análise da hipótese 3 mostra que a interação entre escola e sociedade influenciou decisivamente a formação do professor de Artes Visuais, mas de forma desigual e inacabada. Houve avanços significativos na democratização e na abertura curricular, mas persistem desafios ligados



à integração efetiva das artes visuais no sistema educativo, à superação de resistências culturais e à necessidade de formação contínua que prepare os docentes para os contextos contemporâneos.

Tabela 4

Hipótese 3 (escola e sociedade / Artes Visuais)

Avanços pós-1974	Desafios persistentes	Contribuições teóricas	Implicações atuais
Democratização do ensino artístico (Sousa, 2008)	Dificuldade de articular teoria e prática (Sousa, 2010)	Importância da criatividade e cultura visual (Eisner, 2002; Freedman, 2003)	Integração das tecnologias e da arte contemporânea (Vasconcelos et al., 2014)

Percebe-se, com a análise feita anteriormente, que as hipóteses não se excluem, mas complementam-se: a rigidez da “gramática da escola” ajuda a explicar as dificuldades de implementação das políticas do Estado; por sua vez, a pressão social e cultural trouxe impulsos de inovação que desafiaram essa rigidez e obrigaram o Estado a rever estratégias. A formação docente, nesse cruzamento, surge como campo de disputa entre forças de continuidade e de transformação, demonstrando que a efetiva democratização do ensino artístico exige reformas políticas, mas também investimento em condições institucionais, formação continuada e valorização da voz docente.

Portanto, apesar dos avanços alcançados desde o período pós-25 de Abril, a formação docente em Artes Visuais continua a enfrentar desafios estruturais. A limitação de recursos materiais e humanos compromete a qualidade do ensino, sobretudo em escolas periféricas e em contextos socioeconómicos desfavorecidos, acentuando desigualdades regionais. Nóvoa (1992) já alertava para o risco de reformas ambiciosas se tornarem ineficazes quando não acompanhadas de investimentos consistentes em formação contínua e em condições institucionais adequadas. Além disso, a adaptação às novas exigências sociais e tecnológicas tem se revelado um processo complexo, onde Freedman (2003) argumenta que a educação artística deve integrar criticamente as novas formas de cultura visual, incluindo os meios digitais e a cultura popular, exigência que se intensificou no século XXI.

Relativamente às políticas educacionais implementadas após o 25 de Abril, é possível concluir, com base na análise realizada, que as mesmas procuraram democratizar o acesso e



legitimar o novo regime democrático, mas os seus efeitos práticos revelaram avanços e lacunas. Nóvoa (1992) e Pacheco (2003) destacam que houve uma clara intenção de romper com o legado do Estado Novo, alargando a escolaridade obrigatória, reformulando currículos e valorizando a formação docente. Porém, como sublinha Lima (2014), a centralização das decisões e a limitada participação das comunidades escolares fragilizaram a efetividade dessas medidas. Na prática, muitos professores não tiveram formação adequada para responder às novas exigências pedagógicas, o que dificultou a implementação de metodologias participativas e inovadoras (Martins, 2004; Sousa, 2010). E, no mesmo seguimento, a carência de recursos e de programas de formação contínua acentuou desigualdades regionais, criando discrepâncias entre escolas que conseguiram inovar e outras que permaneceram presas a práticas tradicionais. Pereira (2014) acrescenta que, com o tempo, a convergência com tendências políticas globais expôs fragilidades estruturais do sistema, revelando que a democratização formal nem sempre se traduziu em igualdade de oportunidades educativas. Embora os currículos tenham incorporado valores democráticos e novas linguagens artísticas, a sua aplicação encontrou resistências institucionais e dificuldades de adaptação nas práticas quotidianas de ensino, sendo que este desfasamento entre ideais políticos e resultados práticos mostra que as reformas, embora transformadoras no discurso, foram desigualmente absorvidas pelos professores e estudantes, deixando lacunas que ainda se fazem sentir no sistema educativo português.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma as transformações políticas, sociais e culturais ocorridas em Portugal após o 25 de Abril de 1974 influenciaram a formação inicial e a prática profissional dos professores de Artes Visuais. Em resposta direta a esse objetivo, conclui-se que as transformações foram profundas no plano normativo e discursivo — promovendo a democratização do acesso à educação, a introdução de novas linhas curriculares e a legitimação das artes como componente relevante do currículo — mas que se efetivaram de forma desigual e frequentemente contraditória na prática docente. Concretamente, as políticas e reformas pós-1974 abriram espaço para um projeto educativo orientado para os valores democráticos e para a valorização da criatividade e do pensamento crítico, ao passo que a prática nas salas de aula e nos



cursos de formação inicial nem sempre acompanhou essas intenções, resultando num processo de transformação parcial e negociado.

Os resultados mostraram que a “gramática da escola” revelou tanto processos de resistência como de adaptação às reformas educacionais. Se, por um lado, as políticas pós-revolução procuraram democratizar o acesso e implementar metodologias mais participativas, por outro, muitos docentes mantiveram práticas tradicionais devido à ausência de preparação adequada e à persistência de padrões culturais e institucionais enraizados. Do mesmo modo, a influência do Estado-Nação ficou evidente no esforço de usar a educação como instrumento de coesão social e de consolidação da nova identidade democrática. Já na formação de professores de Artes Visuais, identificou-se um movimento de valorização da criatividade e da consciência crítica, mas também dificuldades em articular teoria e prática e em conciliar tradição e inovação pedagógica.

Importa agora problematizar as principais limitações e contradições identificadas. Primeiro, a resistência docente resultou tanto de fatores culturais (habitus profissional herdado do regime anterior) como de fatores instrumentais (formação inicial e continuada insuficientes, ausência de apoio e incentivos para inovação), o que cria uma lacuna entre intenção normativa e prática escolar. Segundo, a desigualdade regional manifestou-se na distribuição desigual de recursos, nas oportunidades de formação e nas condições institucionais; escolas e instituições em centros urbanos mais dinâmicos integraram mudanças mais rapidamente do que periferias e zonas rurais, o que perpetua desigualdades no desenvolvimento profissional e na oferta curricular. Terceiro, as lacunas entre teoria e prática são notórias: apesar de alterações curriculares e de novos referenciais teóricos sobre educação artística, persistem dificuldades de articulação com a prática formativa — por exemplo, currículos que preveem ateliê/estúdio sem garantir estágios supervisionados adequados ou estruturas de tutoria que efetivamente suportem a transição teoria-prática. Estas contradições limitam a capacidade da formação inicial de transformar as práticas pedagógicas de forma duradoura.

Ainda assim, este estudo é relevante para a área da educação e, em particular, para a formação de professores de Artes Visuais, porque evidencia como o contexto histórico-político molda profundamente os processos educativos. Ao problematizar as tensões entre inovação e tradição, entre democratização e resistência, a investigação contribui para compreender não apenas



o passado, mas também os desafios atuais e futuros da formação docente. Nesse sentido, ao valorizar as artes como espaço de cidadania crítica e criativa, abre caminhos para pensar políticas mais consistentes e práticas pedagógicas mais coerentes com as exigências do século XXI.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. M. & Lucio-Villegas, E. (2007). Estado-Nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-96. <http://hdl.handle.net/10272/7564>
- Alves, M. (2010). *A educação artística no currículo escolar: Entre a marginalidade e a valorização*. Porto Editora.
- Alves, J. M. & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. EDUCA - International Catholic Journal of Education, 4, 127-143. <http://hdl.handle.net/10400.14/25672>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 237. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Ball, S. J. (2001). *Políticas de educação e reformas educativas: Perspectivas sociológicas*. Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Revista de Ciências da Educação*, 24(82), 63-92. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>
- Bernet, J. T. (1999). A educación non formal e a cidade educadora: dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-22. <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiH8crY6v6>



- HAxUTT6QEHVhWKLwQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1357656.pdf&usg=AOvVaw2nnhSppv-bbj2DFau2Y0G3&opi=89978449
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Boyer, E. L. (1985). *High School: A Report on Secondary Education in America*. Harper & Row.
- Brito, M. C. (2015). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no real*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/15801>
- Campos, B. P. (1979). *Políticas de formação de professores após 25 de abril de 1974*. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/39337>
- Canário, R. (2005). *Escola e exclusão social*. Porto Editora.
- Candeias, A. (2010). Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: população, economia, legitimação política e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (31), 143-196.
- Castro, A. F. (2005). Arte e informática: elementos chave para uma nova "gramática" da escola. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 359-371. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130136.pdf>
- David, F., & Abreu, R. (2009). Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, 5(3), 139–155. <https://doi.org/10.4270/ruc.20095>
- Day, M. (1997). *Developing teachers creatively: International perspectives on art education*. Falmer Press.
- dos Santos Gigante, C. M. (2024). Novas Perspetivas do Currículo da Formação de Professores de Artes Visuais. *Revista Interacções*, 20(67), 1–25. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/35339>
- Downing, D. (2005). School Art - What's in it?. *International Journal of Art and Design Education*, 24(3), 268-276. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00450.x>
- Earl, L., Hargreaves, A., & Ryan, J. (2006). *Educação para a mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto Editora.
- Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, Content and Community in Art Education: Beyond Postmodernism* (pp. 25-40). Teachers College Press.



- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Fiolhais, C. (2010). *Ciência e Educação: Ensino e Aprendizagem no Século XXI*. Editorial Presença.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (2002). *Contemporary issues in art education*. Prentice Hall.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum.
Art Education, 60(1), 6-17.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2007.11651621>
- Gomes, E. X., Pires, A. L. O., & Alves, M. G. (2021). DESCOLA - reconfigurações e reiterações da gramática escolar. *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 25 - 43.
<https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.237>
- Goodson, I. F. (1990). *Studying curriculum: Cases and methods*. Open University Press.
- Graça, E. (2007). *A Educação e as Políticas Públicas em Portugal*. Edições Universidade Aberta .
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Jesus, P. & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 21-55.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Lima, L. C. (2014). E depois de 25 de abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 137-155. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/277>
- Martínez-Arbelaitz, A. & Gorospe, J. M. C. (2009). Can the grammar of schooling be changed? *Computers & Education*, 53(1), 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.016>
- Martins, E. C. (2004). *A historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstreams/5901c9d5-a93c-4c78-878e-56107e731809/download>



Martins, M. dos S. (2021). *Competências digitais na aprendizagem em rede: Formadores como atores ou autores da transformação?* (Tese de doutoramento). ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa.

McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (3rd ed.). Longman. https://www.researchgate.net/profile/E-Wayne-Ross/publication/279193813_Life_in_Schools_An_Introduction_to_Critical_Pedagogy_in_the_Foundations_of_Education_by_Peter_McLaren/links/5b6cc1f2a6fdcc87df7036af/Life-in-Schools-An-Introduction-to-Critical-Pedagogy-in-the-Foundations-of-Education-by-Peter-McLaren.pdf

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19621072/>

Moita, M., Conceição, J., & Gil, F. (2021). Educação artística e visual: que modelos para novos paradigmas?. *Refletir*, 1, 67-73. <http://hdl.handle.net/10400.1/17478>

MOVEA. (2023). *Cronologia História*. <https://movea.pt/cronologiahistoria/>

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. EDUCA/ FPCE-UL.

Nóvoa, A. (2009). *Formação de professores e profissão docente*. Educa.

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador.

Pacheco, J. (2003). *Educação e Práticas Pedagógicas: Entre o Rigor e a Democracia*. Edições Afrontamento.

Palhares, S. (2022). O perfil do professor de arte. *Palíndromo*, 14(32), 30-49. <https://doi.org/10.5965/2175234614322022030>

Paraskeva, J. (2000). *Educação e poder: Curículo e teorias críticas*. Porto Editora.

Pereira, R. (2014). Educação em Portugal (1974-2014): Tempos, ideias e combates. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 11-24. <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/267>

Perrenoud, P. (2001). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pesagógica*. Artmed Editora.

Oliveira, M. & Sousa, A. (2022). A Educação Artística na atualidade: das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(3845), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3845>



- Roldão, M. C. (2010). *Curriculum e formação de professores: Um olhar reflexivo sobre a prática docente*. Porto Editora.
- Sniesko, M. E. & Rios, T. A. (2004). A origem da escola no estado moderno como espaço concreto de lutas sociais. *Cadernos de Pós-Graduação*, 3, 99-107. DOI: <https://doi.org/10.5558/cpg.v3n1.1763>
- Sousa, A. T. L. de. (2008). O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro. *Revista Digital do LAV*, 1(1), 032–044. <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2165>
- Sousa, I. (2016). *Novos Paradigmas, Novas Práticas? A Didática na Formação de Professores de Artes Visuais em Portugal*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/26681?locale=pt_PT
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Anthropos Editorial.
- Valle, L. (1997). *A escola imaginária*. DP&A.
- Vasconcelos, M. C., Duarte, J., & Bahia, S. (2014). Nota introdutória. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 11-15.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11181?utm_source=chatgpt.com